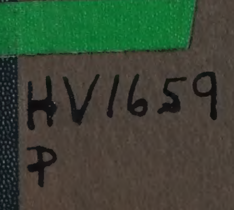
VALOR PEDAGOGICO DE LA ACTIVIDAD Y SU CONSIDERACION EN LA EDUCACION DE LOS CIEGOS

Gregroio B. Palacin Iglesias




EX LIBRIS
M.C. MIGEL LIBRARY
AMERICAN PRINTING
HOUSE FOR THE BLIND

125

Prof. GREGORIO B. PALACÍN IGLESIAS

Valor pedagógico de la actividad y su consideración en la educación de los ciegos

(Apartado del «Boletín del Instituto Internacional Americano de Protección a la infancia». — Tomo XV, N.º 4 Abril de 1942). — N.º 125.

MONTEVIDEO
IMPRENTA ARTÍSTICA, DE DORNALECHE HERMANOS
CALLE CERRO LARGO, 783
1942

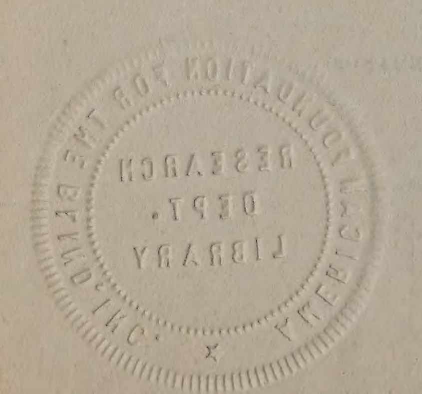
Prof. GREGORIO B. PALACÍN IGLESIAS

Valor pedagógico de la actividad y su consideración en la educación de los ciegos

(Apartado del «Boletín del Instituto Internacional Americano de Protección a la infancia». — Tomo XV, N.º 4. Abril de 1942). — N.º 125.



MONTEVIDEO
IMPRENTA ARTÍSTICA, DE DORNALECHE HERMANOS
CALLE CERRO LARGO, 788
1942



Valor pedagógico de la actividad y su consideración en la educación de los ciegos

Por el Prof. Gregorio B. Palacín Iglesias

(Ciudad Trujillo - Rep. Dominicana)

I

La dinamicidad del alma, su actividad, fué proclamada ya desde hace varios siglos por los psicólogos más eminentes; pero su consideración en la educación es obra de nuestros días, en los que la pedagogía, hermanada con la psicología, ha dado lugar primero a la escuela del trabajo y después a la escuela activa.

El resultado de este progreso se traduce, en todos los aspectos de la educación, como un positivo beneficio para la formación integral del niño, pero de un modo especial en la formación de la personalidad (carácter).

En la escuela nueva la actividad no se refiere sólo a la libertad de movimientos, al trabajo manual y al ejercicio físico; sin olvidar el desarrollo orgánico, y particularmente el de la mano, a la que Kant llamó el cerebro externo del hombre, al hablar de actividad en la educación moderna se alude a la mental; por eso se ha dicho que "un niño que reflexiona puede ser más activo que otro que dibuja o escribe un dictado". Y aun esa actividad, para ser realmente útil, no puede sujetarse a normas preestablecidas, sino que, por el contrario, precisa ser espontánea y libre, movida por la palanca del interés, que crea necesidades y lleva a satisfacerlas.

Conviene recordar, sin embargo, que la educación activa, como es sabido, no consiste en que los niños hagan cuanto buenamente quieran, sino que, considerando como antipsicológico todo trabajo impuesto, busca el

concurso de los intereses individuales y toma la ley del interés como la base de todo trabajo, como "el eje alrededor del cual, como dijo Claparéde, debe girar todo el sistema". Porque es innegable que la necesidad espontánea lleva al niño a una investigación continua, en la que el trabajo no debe serle impuesto, sino simplemente vigilado y orientado por el maestro, o a lo sumo y en determinados casos motivado por él a favor de las aptitudes infantiles.

"La actividad mental —ha dicho Claparéde— no es más que una serie de propósitos o intentos realizados con el fin de satisfacer una necesidad; el interés es el aspecto psicológico de la necesidad". Mas al interés debe unirse un esfuerzo proporcionado a la necesidad y a las condiciones biopsicológicas del niño, para que de esa forma sea verdaderamente activo. Por eso Ferrière, el gran propagandista de la Escuela Activa, resumiendo las exigencias de una verdadera actividad, en el sentido psicopedagógico, recomendó su famosa fórmula: 10 % de libertad absoluta, siempre que el alumno no se perjudique por ella ni perjudique a otro; 80 % de actividad espontánea, orientada, pero no impuesta, y necesariamente a favor de las aptitudes del alumno; y 10 % de actividad impuesta, pero útil al pequeño.

Mas para que haya actividad mental es preciso, primero, una necesidad. Aparecida ésta, el interés promoverá la serie de propósitos o intentos que la inteligencia estime útiles para satisfacerla. Para mantener vivo ese interés hasta dejar satisfecha la necesidad, es preciso favorecer la actividad útil. La dificultad de la educación está, precisamente, en lograr que el interés no decaiga ni degenere; cuando esto suceda debe cesar la clase.

El problema central de la educación activa estará, pues, en saber si el niño es capaz de un trabajo continuado, y así Pierre Bovet se pregunta "¿Cómo hacer para no interrumpir al niño arbitrariamente en medio de un trabajo interesante?", como una transformación del problema de los horarios. En verdad, en una escuela activa el problema no está en saber qué tiempo ha de

dedicarse al Lenguaje o a las Matemáticas, sino en determinar cuando cesa o decae el interés, para iniciar un descanso o el cambio de actividad. "De ahí vienen —agrega Pierre Bovet— las medio-jornadas dedicadas enteramente a un mismo esfuerzo (Faría de Vasconcelos), los cursos que durante todo un mes canalizan sobre una o dos materias el impulso de curiosidad y de realización del niño (Tobler, Geheeb), la distribución del programa no ya por horas sino por semanas (Henchoz), la facultad dejada al niño de fijar por sí mismo la duración de sus períodos de trabajo (plan Dalton), etc." (1).

La escuela tradicional no desconocía el interés y su valor pedagógico. Prueba de ello es que procuraba mantenerlo vivo, como algo básico en la educación, presentando al efecto las lecciones en la forma más amena posible. Su discrepancia con la escuela activa está en que, a diferencia de ésta, el interés era promovido de fuera a dentro. Media hora de plática o verbalismo, por ejemplo, a cargo del maestro, mantendrían éste en actividad, pero en los niños sólo lograba, en la mayoría de los casos, un cansancio que impedía toda asimilación útil.

Frente a ese proceder, la escuela de nuestros días busca el concurso de los intereses individuales, asocia la actividad mental a la manual, a la orgánica en general, y, como consecuencia, da cierta movilidad a las clases. Los juegos, la gimnasia y los deportes, la educación física, en fin, a la que Spencer, con gran visión, consideró como el "desenvolvimiento de la actividad que tiene por objeto directo la conservación del individuo", coopera a aquel propósito a la vez que mantiene el organismo en condiciones de cumplir su misión biológica.

El concepto del niño como ser activo, viejo en un sentido teorético, pero muy reciente en su aspecto positivo y práctico, ha producido, como parece natural, esa revolución en los métodos de enseñanza que ha dado

(1) Pierre Bovet: "La Unidad de la Pedagogía Contemporánea".

lugar a la ciencia que hoy llamamos Pedagogía contemporánea y que no es otra cosa que el conjunto de métodos y sistemas modernos de educación.

"De esta nueva visión del niño como ser activo —dice el Director del Instituto Pedagógico Juan Jacobo Rousseau— pueden deducirse todas las consecuencias que implica: a una enseñanza en la que el alumno recibe y retiene, sustituirá necesariamente una enseñanza en la que el niño busca y construye. La educación que tendía sobre todo a dar al niño buenos hábitos y costumbres es reemplazada por otra que tiene como finalidad ejercitar su facultad activa de discernir el bien y escogerlo" (1).

La actividad biológica, útil al individuo, precisa, pues, ser espontánea y libre, promovida de dentro a fuera, nacida del propio individuo, aunque la motive un objeto exterior.

Constantemente una serie de estímulos promueven el interés, que busca satisfacer la necesidad que aquéllos implican. La necesidad, pues, es, en realidad, quien crea los estímulos, exteriores o interiores, que promueven el interés biológico, que es a la actividad lo que la energía al motor que da vida a la máquina.

Para comprender el papel que en la educación alcanza la actividad útil basta considerar la importancia que tiene la evolución del interés a través de los distintos períodos de la vida del niño.

El tacto es el sentido físico que primero aparece en el pequeño y el que más desarrollo alcanza. Poco a poco, se manifiesta y consolida en el infante el deseo de tocarlo todo. En el período de la infancia aparece lo que se ha dado en llamar la edad del preguntón. Constantemente el niño quiere conocer el qué... el cómo... el por qué de cuanto llama su atención. No le basta ya con tocar un objeto, ni aun a veces se satisface con el qué, el cómo y el por qué, y la curiosidad, que en todo ese período de la primera infancia constituye una forma instintiva de la actividad, le lleva a

(1) Pierre Bovet: "La Unidad de la Pedagogía Contemporánea".

romper o descomponer sus juguetes para conocer el mecanismo o a abrir sus muñecos para ver lo que tienen dentro.

En el aspecto social los progresos son, hasta el final de ese período, muy rudimentarios. El egocentrismo no le deja pensar más que para sí, sin importarle los demás.

En la puericia ya, de los 7 a los 12 años, los intereses se manifiestan por el **hacer cosas.** La curiosidad espontánea sigue siendo fuente de actividad, que la educación debe saber considerar. Las actividades del niño son ahora constructivas.

Claparéde ha señalado los siguientes intereses como característicos de cada edad:

Etapa de adquisición y experimentación:

1.er año de vida:	Intereses perceptivos.
2.° y 3.er años:	Intereses glósicos o del lenguaje.
3.° a 7.° años:	Despertar intelectual, intereses generales y edad del preguntón.
7 a 12 años:	Intereses especiales y objetivos.

Etapa de organización y evolución:

12 a 18 años:	Intereses éticos y sociales, intereses sexuales, intereses especializados. Es el período sentimental.

Etapa de la producción:

Edad adulta:	Los intereses están subordinados a un interés superior: un ideal, el interés de conservación personal. Es el período de trabajo (1).

En cada una de las distintas edades de la vida predomina, pues, una facultad. Ferrière, con la reserva de

(1) E. Claparéde: "Psicología del Niño y Pedagogía experimental".

las variaciones que correspondan de un país a otro, del medio urbano al rural, etc., ha dado esta escala de tipos:

I. — 0 a 6 años. **Primera infancia.** Facultad dominante la sensorial.

Hasta los 2 años: Período de la sensibilidad táctil.

De 2 a 4 años: Período de la sensibilidad muscular.

De 4 a 6 años: Período de la sensibilidad imitativa.

II. — 6 a 12 años. **Segunda infancia.** Facultad dominante: la imitación.

De 6 a 8 años: Período de la imitación sensorial.

De 8 a 10 años: Período de la imitación pura.

De 10 a 12 años: Período de la imitación intuitiva.

III. — 12 a 18 años. **Adolescencia.** Facultad dominante: la intuición.

De 12 a 14 años: Período de la intuición imitativa.

De 14 a 16 años: Período de la intuición pura.

De 16 a 18 años: Período de la intuición racional.

IV. — 18 a 24 años. **Juventud.** Facultad dominante: la reflexión.

De 18 a 20 años: Período de la razón intuitiva.

De 20 a 22 años: Período de la razón pura.

De 22 a 24 años: Período en que la razón toma y coloca nuevamente a su nivel la intuición, la convención y la sensación (1).

He creído conveniente citar los intereses que Claparéde atribuye a cada edad y los caracteres que Ferrière asigna a cada tipo de su escala, porque son fruto de las investigaciones de esos sabios y porque considerando unos y otros se concibe por qué la escuela debe ser activa y funcional.

Es, además, evidente, que si la inteligencia evoluciona desde su aparición como sensoriomotriz o práctica hasta su completa transformación en reflexiva, es menester mantener siempre la actividad espontánea y libre, porque de lo contrario, cualquier menoscabo en ella llevaría consigo un detrimento o daño en la evolución mental. Ni se le puede exigir al infante que permanezca pasivo, como un mero espectador, ante las explicaciones más o menos amenas del profesor, como sucedía en la escuela tradicional, ni se puede esperar de él un trabajo superior a sus capacidades. Lo uno y lo otro va en contra de la actividad útil. A cada edad, como hemos visto, corresponden necesidades e intereses específicos, como ya había proclamado Rousseau. Esas necesidades, intelectuales u orgánicas, originan una actividad biológica proporcional a la que es preciso agregar un esfuerzo justo.

Se comprende, pues, que si la escuela ha de mantener siempre la actividad espontánea útil y ha de considerar y satisfacer los intereses particulares de cada edad y ganar el concurso de los intereses individuales, esa tarea no puede encomendarse, para ser realizada con acierto, más que a un buen maestro. El mecanismo que se inicia con el conocimiento de las necesidades y la promoción de la actividad mental que lleva a satisfacerlas, crea no pocas dificultades y esfuerzos para el maestro, hasta llegar al resultado apetecido.

(1) A. Ferrière: "La Escuela Activa".

Por otra parte, a pesar de los progresos de la psicología genética y de lo que sobre el particular se ha escrito, todavía es mucho lo que se desconoce acerca de la vida mental del niño y aun de la del adolescente, nueva etapa de la vida en la que surge la transformación más importante: la pubertad; etapa considerada como el "eslabón final de formación del carácter, para ingresar luego en la vida adulta", y en cuyos distintos períodos se presentan sensibles diferencias intelectuales de año a año, como se reconocen en los diferentes estadios porque pasa en su desarrollo la inteligencia infantil, estadios que todavía no se sabe si corresponden a edades constantes o si dependen de factores étnicos, geográficos y sociales o aun dependiendo de éstos, derivan, también, de las variaciones individuales.

II

En la primera parte de este trabajo se ha razonado la conveniencia de conocer las necesidades e intereses infantiles de cada edad, no sólo consideradas como genéricas sino también habida cuenta de las variaciones individuales. Es objeto de esta segunda parte, aquella conveniencia en el caso particular de la educación de los ciegos.

Plumas ágiles, al servicio de cerebros privilegiados, han tratado magistralmente aquel aspecto tan vital de la educación. Pero falta su consideración en la educación de los subdotados en general y de los ciegos en particular, en esta última realmente indispensable.

Durante los primeros años de la vida las percepciones constituyen el material de que se sirve la actividad mental. Las sensaciones y las percepciones, que consideradas aisladamente carecen de valor, se organizan por la inteligencia práctica y las relaciones se descubren simplemente por esa misma inteligencia. El niño, ciego o vidente, comienza obrando sin saber por qué, y sin que le interese todavía saberlo: el pensamiento está "obstaculizado por la acción". Después, en años posteriores, los esquemas prácticos han creado ya una con-

ciencia progresiva, y el pensamiento "acompaña a la acción". Por fin, en la última etapa de la infancia, el "pensamiento precede a la acción"; el niño ha adquirido ya, mediante la inteligencia práctica, las propiedades de ese mismo carácter, que domina, y reflexiona y razona.

El eminente psicólogo Jean Piaget, que ha investigado y expuesto perfectamente ese proceso, dice:

"El estudio del nacimiento de la inteligencia práctica durante el primer año puede indicar que el funcionamiento intelectual no procede ni por tanteos o titubeos ni por una estructura puramente **endógena**, sino por una actividad estructurante que implica, a la vez, formas elaboradas por el sujeto y un ajuste perpetuo de estas formas a los datos (o informes) de la experiencia. O dicho de otra forma, la inteligencia es la adaptación por excelencia, el equilibrio entre una asimilación continua de las cosas en la actividad propia y la acomodación de estos esquemas a los objetos mismos."

"En el plan de la inteligencia práctica —sigue diciendo Piaget— el niño no comprende los fenómenos (por ejemplo, las relaciones espaciales, causales, etc.), sino asimilándolas a su actividad motriz, pero acomoda estos esquemas de asimilación a los detalles de los hechos exteriores. Del mismo modo, los estados inferiores del pensamiento del niño muestran una asimilación constante de las cosas a la acción del sujeto, unida a una acomodación no menos sistemática de estos esquemas a la experiencia. Luego, a medida que la asimilación se combina más con la acomodación, la primera se reduce a la actividad deductiva, la segunda a la experimentación y la acción de ambas hace esta relación indisociable entre la deducción y la experiencia, relación que caracteriza a la razón."

"Así concebida la inteligencia infantil no podría ser tratada, sino como inteligencia adulta, por métodos pedagógicos de pura receptividad. Toda inteligencia es una adaptación; toda adaptación comporta una asimilación de las cosas del espíritu, al igual que el proceso

complementario de acomodación. Así, pues, todo trabajo intelectual reposa en un interés" (1).

Esta exposición tan correcta, hecha por quien ha llevado a cabo una seria observación sistemática de la infancia, da a entender, mejor que podría hacerlo yo, el mecanismo mental del niño; pero al reproducirla aquí es mi propósito llevarla a la educación de los ciegos y, apoyándome en ella, resaltar que la asimilación completa de las cosas a la acción del sujeto no puede operarse sino mediante la total aprehensión del objeto, no por simple audición de sus cualidades o propiedades, sino aplicando a él todos los sentidos, lo cual quiere decir que al ciego no le basta con oir cómo son las cosas, sino que precisa examinarlas libremente. Por otra parte, desde los primeros meses de la vida en la evolución de las percepciones infantiles la inteligencia práctica, la actividad total, aparece antes que la sensación aislada, como ha descubierto la doctora María Montessori, y es por eso más útil a la educación del invidente que éste forme síntesis mentales de los objetos, mediante la observación con todos los sentidos, que recibir una a una las cualidades del objeto.

Es preciso, pues, mantener siempre viva la actividad mental y biológica y al educar los sentidos no hacerlo con la simple idea de afinar la percepción de determinadas sensaciones, sino ir más lejos, enriquecer y desarrollar al mismo tiempo la inteligencia; y al hacerlo así utilizar un material real, recurriendo a la representación sólo cuando no sea posible utilizar la Naturaleza. No hay por qué mostrar al niño una hoja reproducida en yeso, estuco u otra materia, por ejemplo, cuando tan abundante se encuentra esta parte del vegetal.

Tanto o más que en la educación común es necesario, en la de los ciegos, asegurar desde el primer momento el concurso de los intereses individuales y la actividad espontánea. En otro caso el niño sería un ser meramente pasivo y receptivo, ante el que pasará una serie de noticias e informaciones que si puede tener un li-

(1) J. Piaget: "Les méthodes nouvelles, leurs bases psychologiques".

mitado alcance instructivo carecerá por lo general, de valor educativo o formal; que si podrá amueblar la memoria no penetrará en la inteligencia, las más de las veces.

La primera educación del ciego es realmente difícil. Las percepciones son en él muy limitadas e incompletas. ¿Por qué? Fácil es comprenderlo. Le falta el sentido que le sirve a la inteligencia como vehículo para el mayor número de impresiones. La suplencia de los sentidos, que es un acto intelectual, no está todavía elaborada en los primeros años, y supone, casi siempre, deducción, reflexión, actividad mental. Pedir todo esto a un niño menor de 8 a 10 años es desconocer la evolución de la inteligencia. Pero la suplencia sensorial debe realizarla el ciego de nacimiento desde el momento mismo en que aparezca en él la inteligencia práctica, y la educación especial, incluso la preescolar, debe preparar y favorecer esa suplencia.

Resulta, pues, que si bien es necesaria la educación sensorial, es preciso subordinarla a la actividad libre, a la inteligencia sensoriomotriz, ya desde el principio. Los ejercicios monótonos que hasta ahora vienen practicándose en muchos Colegios para ciegos, en los primeros cursos de la educación especial, con el fin de desarrollar y educar los sentidos deben dejar paso a otros que, sin perder esa finalidad, contribuyan al mismo tiempo al desarrollo de la inteligencia. Para ello nada mejor que aprovechar las realizaciones de la escuela común, al igual que ésta utilizó los resultados de las investigaciones de Montessori y Decroly con los niños anormales, y utilizar, por ejemplo, el material ideado por esos doctores y el de la **Casa de los Pequeños,** de Bovet y Claparéde, como también las series de juguetes llamadas **Dinky Toys,** reproducción en pequeño de objetos reales.

Lo importante es, como se ha dicho antes, mantener la total actividad útil del niño ciego, la actividad mental y la orgánica, teniendo siempre en cuenta, para evitarlo, que en el ciego, por falta de un sentido tan importante como lo es la vista, la actividad tiende a

ser predominantemente mental, quedando retardada la orgánica, que es preciso estimular.

La suplencia de los sentidos es una necesidad biológica que en el que ve no se manifiesta, como es lógico, porque ante sí tiene un mundo rico en impresiones visivas; pero que en el ciego constituye algo esencial. Como la inteligencia es al principio y en cierto modo resultado de la experiencia, consecuencia de la asimilación continua de las cosas, y como el mundo sensible llama menos al ciego que al vidente, se comprende que si la educación no se orienta con miras a promover y favorecer la actividad espontánea y útil desde el momento en que el individuo sea capaz de proyectar su mente hacia el exterior, o al menos desde que comience a andar, y no pone a su alcance para ello el mayor número de objetos en forma tal que no sólo se favorezca la actividad mental sino también la orgánica, no será una educación completa, y cuando el pequeño llegue a la edad en que en él aparezca la inteligencia reflexiva la lógica de los conceptos y de las relaciones podrá resultar errónea por la pobreza mental.

He aquí por qué he considerado siempre la dificultad de la ense-educación especial de los ciegos y la necesidad de que el profesor especial sea siempre un maestro con suficiente preparación psicopedagógica.

CONCLUSIONES

Si la inteligencia es en cierto modo, como se ha dicho, resultado de la experiencia, o sea, de la asimilación continua de las cosas por el espíritu y de la acomodación o adaptación al mundo del fruto de esa asimilación, los ciegos de nacimiento o por pérdida de la vista en los primeros años de la vida, deben ponerse en contacto con las cosas de la Naturaleza desde el primer instante en que esto pueda hacerse, para que el sentido estereognóstico, principalmente, les permita transmitir a la inteligencia aquellas impresiones que den lugar a las síntesis mentales más fieles a la reali-

dad que han de servir como subestructura de toda su futura actividad mental.

Según esto, los padres deben evitar, con especial empeño, por ser funesta para el futuro del ciego, la costumbre de estimular la quietud del pequeño invidente a pretexto de que puede tropezar y caer o de que necesita una persona que lo cuide. Por el contrario, deben animarle a que se mueva, a que corra y juegue, apenas comience a andar, destinándole para ello, siempre que sea posible, un lugar del patio, del jardín o del campo, si vive en zona rural, en el que por sus condiciones de higiene el pequeño pueda jugar e incluso tirarse en el suelo. Una pelota o un balón en cuyo interior se haya colocado un cascabel puede serle muy útil para lanzarlo y correr tras él. Si ese lugar tiene un cuadro de arena semejante al de las escuelas de párvulos, que pueda lavarse con facilidad, mejor todavía.

La educación especial, ya sea en el hogar, en el kindergarten o en la escuela especial, debe procurar que el niño toque el mayor número posible de objetos: animales domésticos, plantas, etc., y ha de recurrir a la representación sólo en el caso de que sea imposible o muy difícil tocar el objeto real.

Diferentes juegos colectivos de los utilizados con niños videntes pueden ser aplicados a los niños ciegos. En el libro "Juegos educativos al aire libre y en la casa", de Ketty Jentzer, profesora en el Instituto J. J. Rousseau, de Ginebra, se ofrece la descripción de numerosos de esos juegos, algunos de los cuales constituyen verdadera iniciación al deporte, como los juegos de lucha y los de lanzamiento.

Bastará tener en cuenta, como en el caso de los niños con vista, que de los 5 a los 7 años es la etapa de la evolución del egocentrismo, y que entre los 7 y los 10 años se desarrolla el espíritu de socialización, para hacer una selección adecuada, y, además, buscar la sustitución de la vista por el oído colocando, por ejemplo, un cascabel en el objeto o al niño que corresponda, poniendo un timbre en el lugar en que debe hacerse el blanco (ésto para ciertos juegos de lanzamiento), etc.

El ejercicio del tacto y el adiestramiento de la mano pueden comenzar a partir de los tres años, utilizando el material que la doctora Montessori utiliza en las **Casas de los Niños** o el que Pierre Bovet emplea en la **Casa de los Pequeños,** o el que sugiera el ingenio de los profesores, pero buscando siempre el desarrollo de la inteligencia práctica al tiempo de ejercitar el tacto.

Los trabajos manuales tienen valor formativo considerable: el doblado, recortado, tejido, etc., en papel, cartulina y cartón, los trabajos en rafia y análogos, el modelado, en fin, prepararán la inteligencia a la vez que desarrollarán el gusto estético y la aptitud de la mano y los músculos. Pero estos trabajos no deben sistematizarse antes de los seis o siete años, y antes de esta edad deben limitarse a lo que exijan los juegos o el interés del niño, manifestado en su trabajo espontáneo y libre, o ser, en todo caso, ejercicios de actividad sensorial.

La iniciación a los trabajos agrícolas y de jardinería y los correspondientes a algunas actividades de taller adaptables a los ciegos, como la carpintería, tienen un considerable valor formativo, pero deben aplazarse hasta que el ciego tenga 9 o 10 años, a condición de no darles carácter preprofesional sino a partir de los 12.

La actividad mental, que es la principal en la educación nueva, ya viene asegurada en el ciego desde el primer momento, si se han observado las actividades físicas y manuales que quedan expuestas, y se consolidará mediante las lecciones de cosas, que deben prodigarse en toda ocasión propicia, respondiendo a la curiosidad infantil, que se manifestará al poner el niño en contacto con las cosas o al acercar éstas a su mano.

Por otra parte, la suplencia de los sentidos, que es un acto intelectual, responde a una necesidad biológica de carácter permanente. Ésta, pues, es bastante para promover un interés suficiente que mantendrá siempre viva la actividad mental.

La labor del profesor especial, sin embargo, será difícil en este punto, pues precisará cerciorarse de que

las ideas que el ciego va adquiriendo responden siempre a la realidad, para en otro caso rectificarlas adecuadamente.

La valeur pédagogique de l'activité dans l'éducation des aveugles

(Conclusions.)

Si l'intelligence est en quelque sorte, comme on l'a dit, le résultat de l'expérience ou de l'assimilation continnuelle des choses par l'esprit, et de l'adaptation à la vie du résultat de cette assimilation, les aveugles-nés ou ceux qui ont perdu la vue pendant leur premier âge, doivent être mis au contact de la nature, dès le premier instant où cela est possible pour que le sens stéréognostique, principalement, permette la transmission à leur intelligence de ces impressions qui forment les syntèses mentales les plus fidèles à la réalité, servant comme de sous-structure à toute leur future activité mentale.

Par conséquent, les parents doivent éviter, avec un soin spécial, l'habitude (nuisible pour le futur de l'aveugle), d'encourager le repos du petit aveugle, sous prétexte qu'il peut tomber ou qu'il a besoin d'une personne pour le surveiller. Au contraire, on doit l'encourager à se mouvoir, à courir, à jouer, dès qu'il commence à marcher, lui réservant, s'il est possible, un endroit propre de la cour, du jardin, ou du champ, s'il habite une zone rurale, où l'enfant pourra jouer et aussi se jeter par terre. Une balle ou un ballon, avec un grelot dedans, peut être utile pour le jeter et courir derrière. Mieux encore si cet endroit a un carré de sable, comme celui des écoles maternelles, facile à laver.

L'éducation spéciale, soit au foyer, au jardin d'enfants ou à l'école spéciale, doit tâcher que l'enfant touche le plus grande nombre possible d'objets: animaux domestiques, plantes, etc.; on ne doit pas recourir à la représentation que dans le cas où il soit impossible ou très difficile de faire toucher l'objet réel.

On peut appliquer aux enfants aveugles quelques jeux collectifs de ceux qu'on utilise pour les enfants voyants. Dans l'oeuvre "Jeux éducatifs en plein air et à la maison" par Ketty Jentzer, professeur à l'Institut J. J. Rousseau, à Genève, on trouve la description de nombreux jeux, dont quelques uns constituent une vraie initiation au sport, par exemple les jeux de lutte et de lancement. Il suffira de tenir compte, pour faire un choix raisonné, ainsi qu'il arrive chez les enfants voyants, que l'étape de l'évolution de

l'égocentrisme est de 5 à 7 ans, et que entre les 7 et 10 ans se developpe l'esprit de socialisation. Il faut en plus chercher la substitution de la vue par l'ouïe, en plaçant par exemple, un grelot à l'objet ou à l'enfant correspondant ou une sonnette dans la cible (celà pour certains jeux de lancement).

L'exercice du toucher et le dressage de la main peuvent commencer dès l'âge de trois ans, en utilisant le matériel employé par la Dr. Montessori dans les "**Maisons des Enfants**", ou par Pierre Bovet dans la "**Maison des Petits**" ou celui suggéré par le génie des professeurs, mais en cherchant toujours le developpement de l'intelligence pratique au même temps que l'exercice du toucher.

Les travaux manuels ont une valeur formative considérable: le plissage, le découpage, le tressage, etc., en papier, en bristol, en carton, en raphia, etc., le modelage, developperont l'intelligence, le goût esthétique et l'aptitude de la main et des muscles. Mais ces travaux ne devront pas être systématisé avant l'âge de 6 ou 7 ans; avant cet âge ils seront limités à ceux reclamés par les jeux et l'intérêt de l'enfant mis en évidence par son travail spontanné et libre, ou être en tout cas, des exercices d'activité sensorielle.

L'initiation aux travaux agricoles et de jardinage et à ceux correspondants à quelques activités d'atélier adaptables aux aveugles, comme la menuiserie, ont une valeur formative considérable, mais on ne doit les commencer qu'à l'âge de 9 à 10 ans, à condition que ces travaux n'aient un caractère prè-professionel qu'à partir de l'âge de 12 ans.

L'activité mentale qui est la principale dans l'éducation nouvelle, sera assurée chez l'aveugle dès le premier moment, si les activités physiques et manuelles déjà exposées, ont été observées et consolidées par les leçons de choses données à toute occasion convénable, satisfaisant la curiosité enfantine mise en évidence en plaçant l'enfant en contact avec les choses ou en approchant celles-ci à portée de sa main.

D'autre part, le remplacement des sens, qui est un acte intéllectuel, répond à une nécessité de caractère permanent, qui suffira à éveiller un intérêt capable de maintenir latante l'activité mentale.

Cependant l'oeuvre du professeur spécialisé sera difficile sur ce point, car il devra s'assurer que les idées acquises par l'aveugle, repondent toujours à la réalité, et pouvoir dans le cas contraire les rectifier convénablement.

Pedagogical Value of Activity and its Consideration in the Education of the Blind

(Conclusions.)

If the intelligence is, as it has been stated, in a certain way the result of experience, that is to say of the continuous assimilation of things by the mind and its adaptation to life, the blind from birth or by loss of sight in the first years of life, must be placed in contact with the things of nature as soon as possible, so that specially the stereognostic sense should allow them to transmit to the intelligence those impressions that yield the mental synthesis most fruitful to reality, that will act as a substructure to all their future mental activity.

According to this idea parents should specially avoid, on account of its being regrettable for the future of the blind, the habit of encouraging the quietness of the blind child, arguing that he might stumble and fall or that he needs a person to care for him. On the contrary they should incite him to act, run and play as soon as he starts walking; if possible a place in the yard, garden or field (if he lives in a rural area) should be destined for the child, in which with hygienic conditions the child might play and even throw himself on the ground.

A ball or a ballon inside of which a jingle has been placed might be very useful for him, to throw and run after. If that place has a square filled with sand as those of the kindergarten, that might, be easily cleaned, still better.

Special training whether at home or in kindergartens, should try to place the child in contact with the greatest number of objects: domestic animals, plants, etc., and it should be only applied to description when it is impossible or very difficult for the child to touch the real object.

Different collective games to those practised by normal children might be adopted for the child. In the book "Training Games in the Open Air and in the Home", by Ketty Jentzen, professor at the J. J. Rousseau Institute in Geneva, many of those games are described, some of which constitute the real introduction to sport, such as those games in which wrestling, throwing, etc., are practised.

To make an adequate selection it would be sufficient to bear in mind, as in the case of children with sight, that from five to seven years is the period of the evolution of self-concentration and that from to seven to ten the spirit of sociability develops, and moreover seeks to substitute sight by hearing, by placing for example a jingle on the corresponding object or child, or a bell

in the place that he has to aim at (this in the case of games of throwing) etc.

The excercise of touch and the training of the hand may begin from the age of three utilizing the material that doctor Montessori employs in "The Children's Houses" or that one used by Pierre Bovet in "The House of the Little Ones", or else any suggested by the cleverness of the professor, but specially always seeking the development of practical intelligence when excercising the sense of touch.

Handicrafts excercise a considerable creative value: folding, cutting out, knitting, etc., in paper, cardboard, pasteboard, works in raffia or similar materials, modelling, will prepare the intelligence and at the same time develop the artistical taste and the aptitude of the hand and muscles. But these works should not be systematized before the age of six or seven, and before that age, they should be limited to what the games or the interests of the child demand, shown in the spontaneous and free work or being at all events excercises of sensorial activity.

The introduction to agricultural and gardening occupation and those corresponding to some of the workshop activities suitable to the blind as for instance carpentry, have a considerable creative value, but should be put off until the age of nine or ten, on condition of not giving them a professional character until the age of twelve.

Mental activity which is the essential one in the new education, already exists in the blind from the first moment, if the physical and handy activities already exposed have been observed, and would be consolidated by object lessons which should be given on every propitious occasion according to the infantile curiosity which will be shown while placing the child in contact with the things or by putting these things within the reach of his hand.

On the other hand, the substitution of the sense, which is an intellectual work, answers to a permanent need of a biological kind. This necessity is certainly enough to promote a sufficient interest that will always keep alive mental activity.

The work of the special professor, notwithstanding will be difficult for he should be sure that the ideas that the blind are acquiring always answer to the truth, or he should be able in the contrary case to rectify them adequately.
